

# 学習障害等のある児童生徒への支援の充実にに関する研究

## ー アセスメント方法、指導方法及び教材教具のあり方について ー

主 幹・指導主事 小田切一博  
副主幹・指導主事 金谷 裕司  
副主幹・指導主事 中野 恵子  
主 査・指導主事 芦沢 令子

キーワード 学習障害 アセスメント方法 学習障害の指導方法 学習障害の教材教具

### I 主題設定の理由

平成 24 年度文部科学省の調査によると、小中学校での通常の学級に在籍している児童生徒の中で「学習面又は行動面に著しい困難を示す割合」が 6.5%で、「学習面で著しい困難を示す割合」は、4.5%という結果が報告され、学級担任の多くが課題として捉えている状況が報告された。本県においては、学習の困難等に対する指導を行う通級指導教室を利用する児童生徒数に関しては平成 27 年度から令和元年度の 5 年間で、約 4 割増の推移がみられ、実態に応じた困難さに対する指導が求められている。しかし、学習に困難を抱える子供達を「学習に困難がある」「つまずきがある」「読み書きが苦手である」ということを学習障害と大まかに捉える傾向がみられる。また、児童生徒が抱える困難さや背景までは捉えられておらず、具体的な指導や支援に繋がっていない現状が考えられる。

昨年度までの 3 年間の研究では、「学習における『合理的配慮の提供』の充実にに関する研究」というテーマの基、学習障害等の研究を行ってきた。課題として、

- ・児童生徒の学習面でつまずきの背景を適切に実態把握するための手法を検討する必要がある。
- ・障害特性を理解し、適切な対応ができる指導方法及び教材教具のあり方を探る必要がある。
- ・学習障害等に対する自立活動の指導を担当する通級指導教室担当者の資質を向上する必要がある。

が挙げられた。

これらのことから、本研究では、まず学習障害

等のある子供達に適切な実態把握をする方法を検証することとした。そのことが、児童生徒が抱える本質的な困難さを軽減したり、本人の特性に合った学習の仕方の提案をしたりするなど、早期から児童生徒の困難さに気付いて必要な支援と環境整備を行うことにつながると考えた。

### II 研究の目的

本研究の目的は、児童生徒の学習面でのつまずきの背景を適切な実態把握するための手法を検討し障害特性を理解することにより、適切な対応ができる指導方法及び教材教具のあり方を探ることである。併せて、学習障害等に対する自立活動の指導を担当する通級指導教室担当者の資質の向上を支援するための研究の在り方を検討することである。

### III 研究の方法

- 1 学習障害に関わる理論研究（文献研究）
- 2 研究協力校における事例研究  
山梨市立日下部小学校（通級指導教室 サポートルーム日下部）
- 3 通級指導教室担当者の専門性及び指導力向上のための研修のあり方
- 4 山梨大学連携教育研究会アドバイザーによる指導・助言

研究に当たっては、高校改革・特別支援教育課の事業である「学習障害等の児童生徒への支援体制強化事業（令和元年度～令和 2 年度）」と関連させながら、研究を進める。

## IV 研究の実際

### 1 学習障害に関わる理論研究

#### (1) 学習障害とは

文部科学省によると「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものであり、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害等の障害や環境的な要因が直接の原因となるものではない」と定義している。

#### (2) 学習障害に対するアセスメント

学習の困難さを抱える児童生徒の学習面でのつまずきの背景を適切に把握し適切な指導等の在り方を探るために、学級担任や通級指導教室担当者が学習面でのつまずきや困難さを整理して把握することが大切である。

本研究においては、①学級担任が児童生徒の困難さに気づき支援につなげていくことができるツール②通級指導教室担当者が指導計画を作成するにあたり学習のつまずきや困難さを整理し把握できるツールについて調べ、活用方法について検討することとした。

その結果、学級担任が活用するツールとしては、平成24年度文部科学省により実施された調査で使用された質問項目「児童等の困難な状況の参考指標」、通級指導教室担当者が活用するツールとしては「LD I-R(日本文化科学社)」(以下、LD I-Rと言う。)を用いることとした。

「児童等の困難な状況の参考指標」は、項目数が少なく、少ない負担で困難さの気づきや、課題の整理がしやすく、傾向がつかめる。また、LD I-Rを基に指標が作られていることから、担任による把握を、通級指導教室担当者が関連付けて把握することが可能であることから、活用することにした。

以下、LD I-R及び「児童等の困難な状況の参考指標」の概要について説明する。

#### ア LD I-R

##### (ア) 概要

LD I-Rの特長としては、子供がどの領域で特異なつまずきを示し、どの領域ではつまずきを示さないかを明らかにすることができる。知

的発達に遅れがないにもかかわらず、学力に特徴のある遅れやつまずきが存在するかどうかを把握するためのニーズから作成された。

##### (イ) 質問項目

学習面「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6つの領域で、各尺度は12項目の質問からなる。学年表示に対応した項目に回答する。

##### (ウ) 児童生徒の困難な状況を把握する基準

学年の換算表から「つまずきなし」「つまずきの疑い」「つまずきあり」と評定される。LDの可能性が高い児童生徒は、「つまずきなし」の領域と「つまずきあり」の領域がある両極性であり、学習行動に個人内差が存在する。

#### イ「児童等の困難な状況の参考指標」

##### (ア) 概要

平成24年度文部科学省において実施された通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の困難な状況を把握するための指標として用いられた。

##### (イ) 質問項目

質問項目は、LD I-Rを参考に作成された。領域はLD I-Rと同じ6つの領域で構成されている。各領域ごとに5つの質問項目があり、困難さの状況を回答する。

##### (ウ) 児童生徒の困難な状況を把握する基準

文部科学省の調査においては、学習面「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6つの領域(各5つの設問)の内、少なくとも一つの領域で該当項目の合計ポイントが、12ポイント以上のものを「著しい困難があるもの」とされている。

## 2 研究協力校における事例研究

通級指導教室では、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的として、自立活動の指導を行っている。指導にあたっては、学級担任が捉える学級での学習の困難さや課題を通級指導教室担当者も共有し、その上で更に詳しい実態把握を行う必要がある。当初、本研究では、学級担任にもLD I-Rを用い実態把握をすることを検討したが、担任の負担を考慮し、簡易的に把握できる方法について探ることとした。その結果、LD I-Rを基に作成され、学習の困難さの状況を

整理・把握するための「児童等の困難の状況の参考指標」が有効であると考え、これをチェックリストとして（以下、チェックリストと言う）用いることとした。このチェックリストは、スクリーニングするためのものではなく、学習において子供たちにどのような困難さがあるのかを具体的に整理・把握することで、支援や指導に関わる実態把握に活用することができる。

今回の研究では、研究協力校の24名の児童に対して、このチェックリストを学級担任と通級指導教室担当者が行い、それぞれの場でどのような困難さを感じているのかを整理した。

### （１）チェックリスト

このチェックリストでは、（別添資料参照）「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6つの学習障害にかかわる領域において、学習の困難さやつまずきが、どこにあるのかを大まかに整理し捉えることができるようになっている。その上で、それらの困難さやつまずきが起きている背景や要因を他のアセスメントを用いながら把握し、その改善のための指導につなげていくことができる。

### （２）チェックリストとLDI-Rの関連の検討

この2つのツールを比較してみると、チェックリストは6項目30問で、LDI-Rは6項目72問、行動面も含めると8項目96問となっており、LDI-Rの設問数が多い。また、このチェックリストはLDI-Rを参考にして作成されたものであり、LDI-Rの12項目の中から5項目を抽出した項目がほとんどであるため、このチェックリストを活用することとした。

検査名	実施者	「聞く」	「話す」	「読む」	「書く」	「計算する」	「推論する」
チェックリスト	担任	5	3	9	5	8	5
	通級指導担当者	10	3	6	10	10	6
LDI-R	通級指導担当者	2	1	2	1	3	2

図1【チェックリストとLDI-Rの比較】

また、チェックリストはそれぞれの領域ごとに困難さを加算していくと、最大値は15となる。このチェックリストを作成した文部科学省によると12以上を「学習面で著しい困難さを示す。」としている。しかし、図1のように、LDI-Rで「つまずきがある」とされる3がチェックリストでは9・10・11の場合が多いことが分かった。チェックリストで9以上とすると、学習に困難さを抱え

ている子供たちに支援をできると考え、本研究ではチェックリストの9以上については更に詳しい実態把握をする必要があるのではないかと考えた。

### （３）結果からの見取り

児童の困難の状況の参考指標	各カテゴリー					
	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する
（担任チェック）	10	5	8	12	12	6
（通級指導教室担当者チェック）	6	14	9	12	9	8

図2【研究協力校におけるAさんのチェックリストの結果】

図2の「聞く」の項目については、学級担任のチェックが10と出ているが、通級指導教室担当者は6と出ている。この違いは何であるのかを検討した。「Aさん」は学級の一斉指導では、聞くことに困難さがあると学級担任は感じている。しかし、通級指導の場面では、個別にかかわることができるため、聞くことに対して困難さが捉えにくいと考えられている。

また、「話す」の項目については、学級担任のチェックが5と出ているが、通級指導教室担当者は14と高い数値が出ている。これは、学級の一斉指導では、発言する機会が少なく「話す」困難さを課題として捉えにくいかもしれない。しかし、通級指導教室では、個別の指導をする中で、「話す」活動が多く、その困難さについて捉え、支援の必要性が把握されていると考えられる。

児童の困難の状況の参考指標	各カテゴリー					
	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する
（担任チェック）	5	3	9	5	8	5
（通級指導教室担当者チェック）	10	3	6	10	10	6

図3【研究協力校におけるBさんのチェックリストの結果】

図3の「聞く」の項目については、学級担任のチェックが5と出ているが、通級指導教室担当者は10と出ている。また、「書く」の項目では、学級担任のチェックが5と出ているが、通級指導教室担当者は10と出ている。これらは、学級の一斉指導では、「聞く」「書く」困難さを課題として捉えにくいかもしれない。しかし、通級指導教室では、個別の指導をする中で、聞いたことを確認する活動や書く活動が多いので、その困難さについて捉え、支援の必要性が把握されていると考えられる。

また、「読む」の項目では、学級担任のチェックが9と出ているが、通級指導教室担当者は6と出ている。「Bさん」は学級の一斉指導では、読むことに困難さがあると担任は感じている。しかし、通級指導の場面では、適切な支援を行うことで、読むことができていると捉えられている。個別でかかわる通級指導教室でみられる困難さと、集団で一斉指導でかかわる学級でみられる困難さには、一致してとらえられている場合と、そうでない場合があった。チェックリスト項目を一つ一つ細かく確認していくことによって、通級指導教室担当者が新たな課題を把握し指導目標や指導内容を検討したり、学級での困難さに対する支援方法を学級担任と連携し検討したりすることにつながった。

### 3 通級指導教室担当者の専門性及び指導力向上のための研修のあり方

平成 28 年国立特別支援教育総合研究所「通常の学級での通級による指導の活用に関する実態調査」によると、通級による指導の担当者に求める専門性は、①「障害特性等の実態把握とアセスメントスキル」②「通常の学級担任との連携」③「自立活動、教科の補充指導の指導力」が挙げられており、より専門的な指導力の向上が求められている。

通級指導教室担当者に必要な専門性について、考えられる研修内容と専門性について研究協力校の担当者の意見を基に示す。

- (1) 通級による指導や自立活動の主旨・目的
  - ・特別支援教育に係る制度
  - ・自立活動の主旨・目的
  - ・指導内容、指導時間
  - ・対象者決定の判断（判断基準の設定）
- (2) 通級指導による指導の対象となる障害の種別に関する専門的な知識・技能
  - ・障害等の専門的知識  
言語障害（構音・吃音・緘黙等）、自閉症スペクトラム障害、情緒障害、LD、ADHD等
  - ・障害特性等の実態把握とアセスメントスキル心理検査の技能や解釈を身に付け具体的な支援についてのスキルの向上
- (3) 通級による指導に係る特別の教育課程の編成

- ・自立活動の指導の実際（障害に応じた指導）
- (4) 個別の指導計画の作成の手順、個に応じた指導の方法
    - ・個別の指導計画（自立活動等）の作成と評価
    - ・個別指導
    - ・グループ指導
    - ・教科内容指導
  - (5) 教材・教具の活用
    - ・障害特性に応じた教材・教具に係る知識
    - ・ICT活用の知識・技能
  - (6) 個別の教育支援計画の作成、保護者や関係諸機関との連携協力
    - ・個別の教育支援計画に係る知識
    - ・地域の学校への支援
    - ・保護者への支援・協働
    - ・地域の外部機関との連携
  - (7) 事例研究法と指導の評価
    - ・事例検討
    - ・自立活動の指導の評価
    - ・指導の終了に向けての評価
  - (8) 通級指導教室の経営
    - ・通級による指導の開始から終了までの手続き等
    - ・在籍校との連携
    - ・就学奨励費について

本センターの主催する研修において以上の内容を組み込み、高校改革・特別支援教育課の行う研修と関連させながら、経験年数等に応じた系統的な研修内容や、実践的でより専門的な指導力の向上を図ることができるような内容の検討を行う。

### 4 結果と考察

本年度の研究では、児童生徒の学習の困難さの状況を整理・把握するためのチェックリストを通級指導教室担当者と学級担任が活用することの有効性について検証してきた。協力校との事例研究において、次のようなことが明らかになった。

- ・通級指導教室担当者と学級担任がそれぞれ実施したチェックリストの結果では、困難さの項目が一致して捉えられている場合と、そうでない場合もあった。個別の指導を行う通級指導教室でみられる困難さと、集団で一斉指導を行う学級でみられる困難さの現れ方が異なる場合もあり、多角的に捉えるという点で有効であった。

- ・チェック項目を一つ一つ細かく確認していくことにより、通級指導教室担当者が新たな課題を把握し、指導目標や指導内容を検討することにつながった。
- ・事例検討で確認された実態把握をもとに、通級指導教室担当者が具体的な指導内容を工夫したり、新たな教材を活用したりすることができた。
- ・学級担任と通級指導教室担当者がチェックシートを活用することにより、児童の困難さを明確にすることができ、連携した支援を検討することにつながった。

このチェックリストは、学級担任、通級指導教室担当者、また双方の連携に有効に活用できるツールであることが分かった。

学級担任にとっては、このチェックリストを使って学習に対する困難さを整理・把握することができる。そして、その困難さの背景・原因を推測することにより、困難さに対する個別の支援や合理的配慮等、支援に生かすことができる。また、通級指導教室担当者にとっては、このチェックリストの結果を参考に、新たに知能検査や認知検査等を使い、より詳細な実態把握を行うことにより、実態に合った自立活動の指導目標、指導内容、方法を含んだ個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成につながるものであると考える。また、学級での支援方法・内容の検討・提案を行うことにより、通常の学級での学習に対する困難さが軽減されるものと思われる。

## V 終わりに

今後の研究については、より詳細な実態把握をするために、知能検査・認知検査等を活用し、テストバッテリーを組むことで、指導目標・指導内容・方法を検討し、「困難さを改善するための自立活動の指導」「学級での支援方法・内容の検討・提案」の充実へとつなげていきたい。

### 【引用・参考文献】

- ・LDI-R 株式会社 日本文化科学社 2005
- ・山形県教育庁義務教育課（平成19年3月）「クラスでできる支援のヒント集～通常の学級での配慮ある指導を目指して」
- ・京都府総合教育センター（平成23年3月）「〈特

別支援教育ガイドブック〉読める！書ける！～すべての子どもが楽に読み書きを学ぶために～」

- ・平成24年文部科学省調査質問項目より「児童等の困難の状況の参考指標について」
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会 共生社会の形成に向けた インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf) (平成24年7月23日)
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成24年12月5日）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成28年）「通常の学級での通級による指導の活用に関する実態調査」
- ・文部科学省(2017)発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する 教育支援体制整備ガイドライン ～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm) (平成29年3月)
- ・山梨県教育庁高校改革・特別支援教育課（令和元年7月19日）学習障害等のある児童生徒への支援体制強化事業 令和元年度 第1回 通級指導専門性充実検討会議資料

### 【研究協力校】

山梨市立日下部小学校

校長 竹川 和彦

### 【山梨大学連携教育研究会アドバイザー】

山梨大学 准教授 吉井 勘人

山梨大学 准教授 猪俣 真弥

### 【総合教育センター 研究アドバイザー】

学校教育支援部 研修指導課

課長 池谷 佐知子

# 児童等の困難の状況の参考指標について

<平成 24 年文部科学省調査質問項目より>

氏名 ( \_\_\_\_\_ 男・女)  
 生年月日 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日 \_\_\_\_\_ 歳  
 記入日 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日  
 所属 \_\_\_\_\_ 学校 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 組  
 評定者氏名 \_\_\_\_\_  
 評定者の所属・職名 \_\_\_\_\_

○「聞く」に関するもの	合計	ポイント
問1-1 聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き違える)		ポイント
問1-2 聞きもらしがある		ポイント
問1-3 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい		ポイント
問1-4 指示の理解が難しい		ポイント
問1-5 話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)		ポイント
○「話す」に関するもの	合計	ポイント
問2-1 適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す。とても早口である)		ポイント
問2-2 ことばにつまったりする		ポイント
問2-3 単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする		ポイント
問2-4 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		ポイント
問2-5 内容をわかりやすく伝えることが難しい		ポイント
○「読む」に関するもの	合計	ポイント
問3-1 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える		ポイント
問3-2 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする		ポイント
問3-3 音読が遅い		ポイント
問3-4 勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)		ポイント
問3-5 文章の要点を正しく読みとることが難しい		ポイント
○「書く」に関するもの	合計	ポイント
問4-1 読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)		ポイント
問4-2 独特の筆順で書く		ポイント
問4-3 漢字の細かい部分を書き間違える		ポイント
問4-4 句読点が抜けたり、正しく打つことができない		ポイント
問4-5 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない		ポイント

○「計算する」ことに関するもの	合計	ポイント
問5-1 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)		ポイント
問5-2 簡単な計算が暗算でできない		ポイント
問5-3 計算をするのにとっても時間がかかる		ポイント
問5-4 答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算)		ポイント
問5-5 学年相応の文章題を解くのが難しい		ポイント
○「推論する」ことに関するもの	合計	ポイント
問6-1 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい(長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ)		ポイント
問6-2 学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)		ポイント
問6-3 事物の因果関係を理解することが難しい		ポイント
問6-4 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい		ポイント
問6-5 早合点や、飛躍した考えをする		ポイント

\* (0 : ない, 1 : まれである, 2 : ときどきある, 3 : よくある) の4段階で回答。

\* 「LDI-R-LD診断のための調査票」(日本文化科学社) を参考に作成